Rok II. Kraków, dnia 7 lipca 1928 r. Nr. 6.

DODATEK PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNY

DO DZIENNIKA URZĘDOWEGO

KURATORJUM OKRĘGU SZKOLNEGO KRAKOWSKIEGO.

Etyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej.

Referat naukowy, wygłoszony na posiedzeniu Rady Pedagogicznej państwowego VII gimnazjum im. A. Mickiewicza w Krakowie

przez

Dr. Stefana Harasska.

Wiadomości, jakiemi dzisiaj zamierzam podzielić się z Kolegami, zebrałem na marginesie mych wykładów uniwersyteckich, w których mówiłem o odrodzeniu filozofji polskiej w wieku XVIII. Przestudjowawszy ówczesną literaturę filozoficzną polską, nabrałem przekonania, że jednem z głównych usiłowań myślicieli naszych z owego czasu było ugruntowanie i rozpowszechnienie metody analitycznej i to zarówno w badaniu teoretycznem, jak i nauczaniu praktycznem. Metodę syntetyczną określano wówczas jako przechodzenie od przyczyn do skutków, od całości do części, a przez metodę analityczną rozumiano postępowanie od zaobserwowanych skutków do przyczyn, od łatwo dającej się spostrzec części do całości. Otóż tę samą metodę analityczną spotykamy i w ówczesnej etyce — i to tak w rozważaniach teoretycznych, jak i w nauczaniu szkolnem. Naukę etyki, podobnie jak i fizyki, usiłowano oprzeć na gruncie empirycznym. Obserwacja faktów, poznanie natury ludzkiej i warunków, w których człowiek żyje, miało doprowadzić do poznania ładu fizyczno-moralnego. Starano się wykazać, że człowiek, postępując zgodnie z porządkiem przyrodzonym, działa dobrze i osiąga szczęście; postępując zaś niezgodnie z owym porządkiem, czyni źle i sprowadza na siebie i na całą społeczność nieszczęście.

Wydane w r. 1923 przez prof. Zygmunta Kukulskiego: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacyjno-Narodowej z lat 1773 i 1776, pozwalają nam poznać bliżej sposób, w jaki zamierzano tak pojętą etykę wprowadzić do szkół. W przepisach owych czytamy, że wyłożyć należy uczniom powinności i obowiązki człowieka, podług porządku przyrodzonego, to znaczy według prawa naturalnego. Nauczyciel nie powinien obciążać pamięci uczniów traktatami moralnemi, ani ustawicznie im kazań prawić, lecz winien na przykładach okazać, że leży we własnym interesie człowieka

wypełniać swoje powinności i nie naruszać sprawiedliwości. Nauczyciel miał przekonać uczniów, że ludzie postępują źle i ściągają na siebie nieszczęście, bo nie znają należycie porządku przyrodzonego i wynikających z niego powinności, nie znają i nie rozumieją swego własnego interesu. Należy zatem wskazać uczniom prawdziwe prawa i obowiązki, zaczerpnięte z doświadczenia i z widocznej potrzeby, a nie wyprowadzać je z abstrakcyjnych systematów. Autorowie programu mniemali, że gdy się uczniom wyłoży, co człowiekowi potrzeba do wygodnego życia, co to jest własność, co wolność, co bezpieczeństwo winne każdemu, to zrozumieją oni całe prawo naturalne. Nauczyciel miał przekonać uczniów, że obowiązek moralny wynika z zupełnie naturalnej i oczywistej potrzeby współżycia ludzkiego. Miał ich pouczyć, że doświadczenie indywidualne i zbiorowe okazuje nam bez żadnej wątpliwości, że tak, a nie inaczej, winniśmy postępować, chcąc osiągnąć cele, do których z natury swej dążymy i dążyć musimy. To doświadczenie, połączone z gruntowną znajomością natury ludzkiej, ze znajomością życia i jego warunków, wskazuje nam, że oczywista potrzeba jest źródłem oczywistych obowiązków i praw. Historja, ten całokształt doświadczeń zbiorowych, miała być traktowaną w szkołach ówczesnych jako „magistra vitae", jako nauka pomocnicza etyki. Celem nauczania historji była nauka cnoty i obyczajów. Aby cel ten osiągnąć, polecano nauczycielowi, by to tylko za przykład uczniom podawał, co się zgadza z uczuciem ludzkości, ze sprawiedliwością i dobroczynnością, by wydarzenia bez ogródki oceniał, jako dobre i złe, by wskazywał, że czyny dobre pociągają za sobą zawsze jako skutek nagrodę i szczęście, a czyny złe — karę i nieszczęście. Uczniowie mieli nabrać przekonania, że nagroda za czyny dobre, a kara za złe jest zupełnie naturalną konsekwencją, wypływającą z całokształtu porządku fizyczno-moralnego. Instrukcja nie wahała się też wspomnieć, że prawo naturalne uczy nietylko o tem, co jest własność, wolność, bezpieczeństwo, ale i o tem, co człowiekowi potrzeba do wygodnego życia; nie wahano się zaznaczyć, że dążenie do osiągnięcia jak najlepszych warunków egzystencji, do osiągnięcia dobrobytu wynika z chęci zaspokojenia naturalnych potrzeb i jest jednym z obowiązków człowieka.

Stąd to do nauki moralnej zaliczono i naukę ekonomji. Ekonomika, w brzmieniu instrukcji, to nauka o powinności człowieka w rządzie domowym i gospodarskim. Już od wczesnej młodości zalecano z nią zaznajamiać człowieka. Nauczyciel powinien przestrzec uczniów, że nie mają żyć za światem, lecz, że w tym tu świecie będą mieć różnego gatunku potrzeby i stosunki. Uczeń miał nabrać przekonania, że ubóstwo, to pewny i gorzki skutek zaniedbanej ekonomji. Nauczyciel winien wykorzenić mniemanie, że gospodarstwo lepiej iść nie może, jak idzie; winien wykazać, że wesoło żyć, używać rozrywek, cieszyć się spokojnością wewnętrzną bez ekonomji nie można.

Aby tę naukę w praktyce przeprowadzić, polecano zapoznać uczniów dokładnie z ziemią, która ich karmi i nosi, z warunkami, w jakich mieszkają i żyją; kazano powiadomić ich o urodzajach krajowych, o cenie produktów, o przyczynach drogości i taniości towarów. Czytając rozliczne wskazówki na ten temat, uderza nas ogromna troska reformatorów szkół o dobrobyt materjalny człowieka; widać wyraźnie, że ziemia pojęta tu jest nie jako miejsce wygnania, po którem iść trzeba w ubóstwie, cierpiąc, do krainy zaświatowego szczęścia, lecz jako właściwe miejsce pobytu człowieka, na którem tak winien on się urządzić, by mu tu było jaknajwygodniej i jak najlepiej, by tu mógł się on czuć w pełni zadowolonym i szczęśliwym. Precz więc z pesymizmem życiowym i ekonomicznym! Wytęż swe siły, poznaj warunki swej egzystencji, bądź rozumnym, światłym, pracowitym, uczciwym i rządnym, a będziesz szczęśliwym; będzie dobrze tobie i Państwu! Oto nauka, jaką reformatorowie szkół wpoić pragnęli w umysły młodych Polaków, którzy dźwignąć mieli chylące się do upadku Państwo. Ponieważ twórcy programów Komisji Edukacyjnej stali na stanowisku, że niema szczęścia i dobrobytu indywidualnego, bez szczęścia i dobrobytu ogólnego, więc wielką przykładali wagę do wychowania dobrych obywateli Państwa.

Do nauki moralnej dołączyli też oprócz ekonomji i naukę obywatelską, pod nazwą „polityki“. Szkoła, według ich planów, miała pouczyć wszystkich obywateli, do czego oni mają prawo i do czego sami są obowiązani. Nauka moralna została tu rozszerzona przez wskazanie obowiązków obywatela względem państwa i obowiązków państwa względem obywateli. Jakież są — zdaniem ówczesnych kierowników oświaty — główne cele rządu? Oto troska o szczęśliwość każdego bez wyjątku obywatela, szczęśliwość każdego zosobna jest też tem, co się nazywa „szczęśliwością publiczną“. Tak bardzo w dobie oświecenia uwydatniane znaczenie i wartość jednostki znalazło w tej instrukcji pełny wyraz. „Wszyscy“ to nie jakaś abstrakcja, to nie fikcja, to nie mityczny moloch, któremu wolno składać w ofierze szczęście jednostek. Szczęście całości, dobrobyt wszystkich, to właśnie nic innego, jak szczęście i dobrobyt każdego zosobna.

Religja miała poprzeć tylko nakazy, wypływające z porządku fizyczno-moralnego. Autorowie instrukcji szkolnej wiedzieli dobrze, że religja to zbyt potężny czynnik, by rozumna i światła kultura mogła się jej z lekkiem sercem wyzbyć, by mogła z jej pomocy przy kształtowaniu życia zbiorowego rezygnować. Nie lekceważyła też pomocy religji przy nauce moralnej i nasza Komisja Edukacji Narodowej, mówiąc, że nic więcej nie dodaje powagi prawom i powinnościom naturalnym, jak pieczęć onych z niebieskiej rewelacji. Innemi słowy, to, co się etyką objawioną nazywa, winno przypieczętować tylko nakazy etyki naturalnej. W tym też celu Instrukcja wprowadzała do szkół naukę religji. Nauczyciele mieli przedstawiać uczniom naukę chrześcijańską „tak czystą i słodką, jak jest jej Ustanowiciel i Prawodawca“, mieli

przedstawiać prawo Ewangelji, jako prawo miłości Boga, miłości wspólnej, dążące do tego, żeby człowieka uczynić szczęśliwym, to jest ufającym Opatrzności i spokojnym w sobie. Należało okazywać w cnocie złączenie dobra i pożytku wiecznego z pożytkiem doczesnym; w występkach zaś złączenie szkody wiecznej ze szkodą doczesną. Dogmatykę religijną usunięto tu zupełnie na plan dalszy. Religję chrześcijańską pojęła ta instrukcja jako nawskróś optymistyczną; miała ona uświęcać nie smutek i udrękę, lecz wesele i radość życia; miała ona potęgować, a nie osłabiać energję czynu. Czerpać kazano naukę religji nie z racjonalistycznej dogmatyki, nie z gubiącej się w martwych abstrakcjach metafizyki, lecz przedewszystkiem z tego ożywczego źródła, jakiem jest ewangelja, ta ewangelja, która kazała realizować ideał wspólnej miłości, wspólnego braterstwa i wspólnego szczęścia.

Zaznaczyć należy, że Komisja Edukacyjna nie była pierwszą, która wprowadziła do szkół polskich odrębny od religji przedmiot nauki moralnej i obywatelskiej. Wyprzedziła ją pod tym względem założona w Warszawie Szkoła Rycerska. Jednym z pierwszych polskich podręczników nauki moralnej, traktowanej jako przedmiot samoistny, był „Katechizm moralny dla uczniów korpusu kadetów", używany w szkole rycerskiej, gdzie posługiwano się też podręcznikiem Józefa Kajetana Skrzetuskiego p. t. „Prawidła początkowe nauki obyczajów do pojęcia uczącej się młodzi przystosowane". Podręcznik ten pouczał uczniów, że, gdy postępujemy tak, jak nam nakazuje rozum, to sumienie chwali i potwierdza to postępowanie, gdzie zaś działamy przeciw rozsądkowi, spotykamy się z naganą i potępieniem ze strony sumienia. Zasadą wszystkich powinności względem bliźnich jest t. zw. „sprzyjanie powszechne", wypływające z wrodzonej człowiekowi „tkliwości", oraz „skłonności i przysposobienia do społeczności". Podstawą niejako tego „sprzyjania powszechnego" jest równość naturalna ludzi"; u wszystkich bowiem ludzi znajdziesz jednakie zmysły, chęci, potrzeby, pragnienia i jednoż szczęśliwości przeznaczenie. Celem postępowania zarówno jednostki, jak społeczeństwa jest „uszczęśliwienie". W szkołach Komisji Edukacyjnej nim znaleziono odpowiadający zupełnie jej intencjom podręcznik, posługiwano się wieloma dziełami obcemi, a z polskich prac używano X. Samuela Chróścikowskiego p. t. „O powinnościach człowieka", X. Sebastjana Czochrona p. t. „Uwagi moralne, gruntujące się na prawie natury i religji, dla wiadomości i pożytku młodzieży narodowej". Korzystano też z książki Zygmunta Linowskiego p. t. „Sposób postępowania sobie cnotliwie i chwalebnie na świecie", jak niemniej i z pracy Franciszka Ksawerego Dmochowskiego: „O cnotach towarzyskich i występkach im przeciwnych".

Dopiero Antoni Popławski dostarczył podręcznika, który miał zrealizować intencje Komisji Edukacyjnej. Pierwsza część jego: „Moralnej nauki dla szkół narodowych" wyszła w r. 1778. Nauka moralna, według Popławskiego, to nic innego, jak rozebrane na części prawo natury. To „prawo

przyrodzone“ jest wyciągnione, jak mówi Popławski, z natury człowieka i z tych rzeczy ziemskich“, z któremi on ma nieodbity związek przez własne potrzeby“. Popławski poleca rozpocząć naukę od przedstawienia porządku fizycznego, a więc od omówienia potrzeb człowieka, a potem przejść do nauki o należytościach i powinnościach, które z owemi potrzebami w najściślejszym pozostają związku. Należytością człowieka — głosi Popławski za Quesnayem — jest to, do czego on ma naturalne prawo, pod warunkiem jednak, że dopełni niezbędnych powinności; dopełnienie tych ostatnich leży zatem w interesie człowieka. Według Popławskiego, podobnie jak i Kołłątaja, te czyny „będą dobremi, które się zgadzają z należytością i powinnością, bo temsamem zgodne są z ugodą, z naszym rzetelnym pożytkiem i potrzebą; te zaś złemi, które należytości i powinności będą przeciwne, a przez toż samo szkodę i krzywdę nam przynoszące“. Jako podręczników polskich do nauki obywatelskiej używano Popławskiego „Zbiór różnych materyj politycznych“, oraz Hieronima Stroynowskiego „Nauka prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki i prawa narodów“. Według tego autora „prawo przyrodzone“ w istocie swej nic innego nie wyraża, jak tylko przyrodzone należytości i powinności człowieka; i dla niego także — jak później dla Kołłątaja — do poznania należytości i powinności wiedzie droga przez gruntowne poznanie potrzeb i sił przyrodzonych człowieka.

Wszystkie wspomniane poglądy naszych myślicieli i reformatorów szkół na etykę nie były już wówczas żadną dla Europy nowością. Próby oparcia całej etyki na prawie naturalnem sięgają już odległej starożytności, a w czasach nowożytnych podjęte one zostały gorliwie na nowo od drugiej połowy XVI wieku, wydając cały szereg różnorodnych na ten temat koncepcyj. Przypomnę tu tylko słowa Charron'a, który rozwinął w system pomysły swego przyjaciela Montaigne'a: „Chcę — mówi Charron — aby się było moralnym, ponieważ tego żąda natura i rozum, ponieważ tego wymaga ogólny porządek i urządzenie całego świata, którego człowiek poszczególny jest tylko małą cząstką; nie można inaczej postępować bez narażania na szwank swego własnego bytu, swego szczęścia i przeznaczenia“. Oto jeden z pierwszych w filozofji nowożytnej zarysów porządku fizyczno-moralnego, pochodzący z r. 1596. A więc od 200 prawie lat formułowane były w filozofji nowożytnej myśli, leżące u podstawy etyki polskiej z końca XVIII w. Oczywiście autorowie nasi nie potrzebowali sięgać do źródeł tak odległych; wzory dla swych teoryj znaleźli oni znacznie bliżej, przedewszystkiem u fizjokratów.

Nie myślę tu poddawać krytyce poglądów naszych moralistów z końca XVIII w., bo musiałbym powtarzać niezliczone argumenty, nagromadzone przez przeciwników i krytyków całej etyki empirycznej i etyki na prawie natury opartej. Z pedagogicznego jednak punktu widzenia, jedną przynaj-

mniej ujemną stronę ówczesnej nauki moralnej podkreślić muszę, a mianowicie jej zbyt nisko ustawioną ideologję motywów działania moralnego. Podkreślanie, że zrozumienie własnego tylko interesu ma być jedną z głównych pobudek do działania moralnego, jest w szkole może nieco za ryzykowne. Ale gdybyśmy nawet ten zarzut postawili i gdybyśmy nie zgadzali się z założeniami filozoficznemi tej nauki moralnej, jaką podawano uczniom w szkołach Komisji Edukacyjnej, to przecież przyznać musimy, że wprowadzała ona tę przedewszystkiem bardzo korzystną nowość, iż nawiązywała bezpośrednio do potrzeb życia praktycznego i to zarówno indywidualnego, jak zbiorowego, że kazała liczyć się z warunkami realnego życia w środowisku najbliższem, w jakiem działać mieli wychowankowie. Zarówno ówczesna instrukcja szkolna, jak podręczniki, tchnęły przytem ową płomienną radością życia, tak charakterystyczną dla pogodnej, jasnej i optymistycznej atmosfery wieku oświeconego. Przebijała w niej wiara w wartość życia doczesnego, w wartość moralną natury ludzkiej, w wartość pracy i bogactwa. U podłoża jej leżała wiara w dobroć natury ludzkiej i wiara w możność osiągnięcia szczęścia indywidualnego i powszechnego na ziemi. Jakkolwiek dziś zdajemy sobie dobrze sprawę z płytkości owego optymizmu z doby oświecenia, jakkolwiek wiemy dobrze, jak kruche były podstawy, na których opierała się cała ideologja oświecenia, to przecież nie podobna zaprzeczyć, że wprowadzenie naszkicowanej tu nauki moralnej do szkół Komisji Edukacyjnej było czynnikiem dla całokształtu rozwoju naszej kultury dodatnim, było w stosunku do dawnych metod nauczania etyki w szkołach jezuickich znacznym postępem, a niejedna myśl ówczesnych programów, aby wspomnieć tylko wprowadzenie nauki o Polsce współczesnej i nauki obywatelskiej do szkół naszych, — jest i dziś jeszcze zupełnie aktualna.

Z zagadnień kształcenia charakteru u dzieci polskich.

Odczyt wygłoszony na posiedzeniu członków grona nauczycielskiego prywatnego gimnazjum żeńskiego im. M. Konopnickiej w Wieliczce

przez

naucz. *Antoniego Smrokowskiego*.

Jaki sens, jaki cel ma nasze dzisiejsze posiedzenie pedagogiczne? Czy nie wystarczyłoby omówić to i owo na zwyczajnej naszej konferencji szkolnej? Czy w szkole nie pracujemy ustawicznie nad kształceniem charakteru u dzieci? Czy w szkole naszej dają się zauważyć jakieś groźne objawy braku charakteru, że aż jesteśmy zmuszeni zbierać się na specjalnych konferencjach? W szkole naszej zaniedbania pod tym względem nikt nie zauważa, przeciwnie widzi się, konstatuje się, że wszyscy, należący do grona nauczycielskiego wraz z kierownikiem zakładu, starają się, aby wychowanie w szkole naszej stanęło na należytym poziomie.

Odczyt mój ma nas zbliżyć, pogodzić, ma uświadomić potęgę współpracy, potęgę celowego, harmonijnego i zorganizowanego — nie tyle nauczania — ile wychowywania dziecka i do wiary w potęgę takiego wychowywania ma pobudzić. I to jest walna przyczyna, to jest sens naszego, dzisiejszego zebrania i mojego odczytu: porozumienie się i wzmocnienie tej współpracy wychowawczyń i wychowawców, jaka już w zarodku istniała i istnieje w naszym zakładzie.

Plan i kompozycja mojego odczytu są następujące:

1. Zagadnienie kształcenia charakteru jako problem wiecznie żywy, a dziś szczególnie ważny.

2. Próba analizy i syntetyczne ujęcie natury dziecka.

3. Próba analizy i syntezy natury polskiej wogóle, a dziecka polskiego w szczególności.

4. Na tle wyników powyższych analiz i syntez oraz na tle zagadnień, poruszonych przez prof. Zarzeckiego w dziele p. t. „Charakter i wychowanie“, oraz „Szkoła i charakter“ Foerstera i innych, z których wyimki cytuję — podaję inwentarz warunków, środków wychowawczych, któremi dysponować może szkoła, podaję wreszcie mimochodem ocenę tych środków ze względu na ich użyteczność w odniesieniu do natury specjalnie dziecka polskiego, mając na oku wpływy uboczne a silne, mające swe źródła w ogólnych warunkach

ekonomicznych, społecznych i t. p., w jakich dzisiejsze dziecko polskie żyje. O wyczerpaniu tematu wcale nie myślę — wszystkich możliwych zagadnień nawet nie poruszam — a omawiam szczególnie te, które leżą na linji moich zainteresowań.

Wyrazem troski o przyszłość młodzieży polskiej — były gorące przestrogi i rady lepszej cząstki społeczeństwa naszego, drukowane na łamach dzienników — niedawno — oraz wydane rozporządzenia władz szkolnych, które sygnalizują nam o tem, że naszym, dziś szczególnie ważnym obowiązkiem, jest kształcenie charakteru u dzieci.

U nas w Polsce rzuca się wiele słów na wiatr — zapał chłodnie szybko — to też i obowiązek zorganizowanego wychowywania młodzieży może nie znaleźć zrozumienia — co gorsze może nie znaleźć odpowiedniej liczby wykonawców koniecznej, szczególnie w tej dziedzinie, szarej, codziennej, mrówczej a żmudnej pracy. Można się u nas obawiać tego, że te najlepsze chęci, te najszlachetniejsze porywy spełzną na małem, jeżeli my, nauczyciele jeszcze raz nie poruszymy tych problemów wychowawczych na konferencjach, nie uzgodnimy swych sądów o tym obowiązku naszym ważnym i nie postanowimy czegoś wspólnie — naprawdę.

Ktoś z państwa może ocenia należycie ważność tego obowiązku kształcenia charakteru u naszej młodzieży — a jednak może przytem ma uprzedzenie, że ten obowiązek współpracy, to staranie się obmyślane, zorganizowane — o pogłębienie charakteru u dzieci jest nowym ciężarem dla szkoły, dla nauczycielstwa. Sądzę, że temu uprzedzeniu brak rozumowych podstaw. Grono, które dba o pogłębienie charakteru u dzieci, — jak mówi Foerster — „stwarza sobie znaczną ulgę w pracy szkolnej. Większa część oporu przeciwko porządkowi szkolnemu oraz pracy systematycznej — może zamienić się w harmonijną współpracę dzieci z nauczycielami, jeżeli zagadnienie kształcenia charakteru nie zostanie usunięte na plan dalszy“ — i gdy będzie celowe i przemyślane poważnie.

Ile zresztą w życiu późniejszem naszej młodzieży — zaoszczędzimy nerwów, uchronimy przed jałową, bezpłodną szarpaniną duchową, ile łez gorzkich obetrzemy, ile trujących rozczarowań usuniemy, jeżeli sumiennie zatroszczymy się o to, by dziecko w szkole nabyło pewnej, wypróbowanej tężyzny, hartu ducha! Czyż nie zaimponują nam słowa Foerstera, który woła, że „nauczyciel, który dopomaga dziecku tylko do nabywania wiedzy, jest rzemieślnikiem, nauczyciel zaś, który kształci charakter dziecka jest artystą“! Kształcenie charakteru — woła prof. Zarzecki — słowami jakby wyrwanemi z serca Judyma z „Ludzi bezdomnych“ — kształcenie charakteru, jako uniezależnienie i wzmocnienie duszy ludzkiej, jest ważne wszędzie i zawsze a tembardziej u nas, którzyśmy wyszli z domu niewoli. Spójrzmy na ugory i piaski nasze, na ludu zaniedbanego chaty, wejrzyjmy w dusz prostactwo niewolne! (C. d. n.).